

<http://dx.doi.org/10.7577/formakademisk.714>

Ingvild Digranes

Den kulturelle skulesekken

– Kvalitetsskule eller kulturarroganse?

Samandrag

I programmet *Visuell kunst i Den kulturelle skulesekken (DKS)*, var målsetjinga i utgangspunktet eit likeverdig samarbeid mellom skulen og kulturverda. Ti år inn i satsinga ser vi framleis usemje rundt mål og innhald knytt til samarbeidsprosjekt i skulen. To ulike profesjonar, med ulikt ideologisk og fagleg utgangspunkt, skal saman ha ansvar for ei arbeidsoppgåve. Rammene og arbeidsdelinga vert uklår og dette gjev opphav til eit profesjonsdilemma knytt til både forankring av programmet, og ansvaret for kvardagen i skulefaget Kunst og handverk. Å sameine kunstverda sine karismatiske verdiar og skuleverda sine demokratiske prinsipp for opplæringa kan verke som ei vanskeleg øving. Det mystiske i kunsten og vektlegging av tydelege læringsmål i skulen kan verke vrient å sameine i ein inter-profesjonell kvalitetsdiskusjon som set ideologiar i spel. Ut frå denne media- og dokumentundersøkinga kan det verke som om media si framstilling av DKS-praksis i større grad har vore med på å gravleggje relevante spørsmål knytt til problematikken heller enn å skape eit klima for gode diskusjonar på tvers av samarbeidet.

Nøkkelord: Den kulturelle skulesekken, Kunst og handverk i grunnskulen, profesjongrensar, juridiksjon, fagdidaktikk, kulturmøter

Oppstart og spørsmål utan svar

Ved starten av satsinga på Den kulturelle skulesekken (DKS) vart det tidleg frå forskarhald ytra reservasjonar mot å sette i gang ei så stor ordning utan å tenke meir over målsetjingar og struktur. Det vart påpeika at: “Det finnes uutforskede motsetninger mellom pedagogenes og kunstneres begrunnelser og perspektiv” (Selmer-Olsen, 2003, s. 3). Ved oppstart av ei så stor og økonomisk omfattande ordning, vart det ikkje drøfta korleis to ulike profesjonelle felt, det eg har valt å kalle *kunstverda* (Danto, 1986; Dickie, 1984) og *skuleverda* (Eisner, 1998), tolka oppdraget som låg i satsinga. Heller ikkje vart det sett spørsmålsteikn ved kva forventningar dei hadde til ordninga, eller kva som skulle vere arbeidsdelinga.

I eit prosjekt som når ut til stort sett alle elevar i norsk grunnskule (Bamford, 2012), og der så mange millionar kroner vert investert kvart år, har aldri diskusjonen om kva kontekst DKS skal ankrast i vorte tatt. Skal det vere «ei heilskapleg innlemming» i *skuleverda* eller held det med «å få tilgang til» *kunstverda*? Kva ligg det i at noko er eit profesjonelt kulturtilbod? Er målet om eit likeverdig samarbeid mellom to sterke partar, og som vart framheva i målsetjinga ved starten av prosjektet, nådd? Dette er spørsmål det er viktig for praksisen å sjå nærare på no etter at programmet har eksistert i over ti år. Fleire år ut i programmet er det framleis teikn til at innhaldet i målsettingane er tolka ulikt i dei ulike forteljingane *kunstverda* og *skuleverda* legg fram for å rettferdiggjere sine profesjonelle val i praksis (Digranes, 2009a).

At dette er eit stridsspørsmål, vart også påpeika i den nasjonale rapporten frå *Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning* (NIFU STEP) allereie i 2006: “Forholdet mellom skole- og kunst- og kultursektorene i Den kulturelle skulesekken viser seg å være mangfoldig, men spenningsfylt. Ordningens akilleshæl er det delte ansvaret” (Borgen & Brandt, 2006, s. 9). Sjølv om likskap og delt ansvar i samarbeidet er tydeleg framheva i den fyrste stortingsmeldinga, viser evalueringar og utredningar heilt frå starten andre tendensar (Adam, 2003; Antonsen, 2002; E. Aslaksen, Borgen & Kjørholt, 2003; Bamford, 2012; Christophersen & Breivik, 2013; Danbolt & Enerstvedt, 1995; Fønhus, Kjelstrup, Skattebo &

Tuff, 2000; Kristiansen, 2007; Lindén, 2004; Mæland, 2006). Når to sterke profesjonar frå ulike verdiordenar (Bénatouil, 1999; Boltanski & Thévenot, 2006) skal eige same profesjonsoppgåve, ligg det til rette for at nye verdisett og profesjonelle jurisdiksjonsgrenser må forhandlast fram gjennom samarbeidet (Abbott, 1988; 1995). Dette er ikkje gjort over natta. Om det ikkje er lagt føringar for samarbeidet, ligg det til rette for at profesjonsstrid kan oppstå. Det kan verte strid om kven som skal eige arbeidsområdet og ekspertkunnskapen og dermed tilliten til dei som sit med påverknadskraft inn i programmet.

Profesjonsforskning og interdisiplinaritet

I forskning retta mot profesjonell praksis vert det naudsynt å kaste lys over problematikken frå fleire hald, og i fylgje Latour går vi då: "From matters of fact to matters of concern" (Latour, 2004, s. 225). Forskinga denne artikkelen byggjer på er i stor grad interdisiplinær, og har sitt utgangspunkt i tanken: "Particular needs and new subjects which cannot, by definition, be contained within a single disciplinary frame..." (Klein, 1990, s. 41). I tillegg er forskinga knytt til eit definert problem innanfor eksisterande praksisutøving. Kan vi i profesjonsforskning, der vi definerer eit problemområde, unngå å gje nokre normative ramar for prosjektet? Vi identifiserer ei svakheit ved ein eksisterande praksis, og seier dermed at forskning har som mål å fremje ei betre løysing:

What is best for society? I have one keyword for understanding this question and that is: quality. We want different societal processes, expert advice, health care, deliberations on risk, judicial system, financial system, information system, education etc. to work as good as possible. In fact, we want the quality of these processes to be steadily increasing (Nolin, 2008, p. 35).

Latour understrekar i boka *Reassembling the social* (2005) behovet for å sette søkjelys på samanhang, å finne sambandsliner mellom menneske, objekt og samfunn innanfor forskning. I praksisforskning rundt DKS vert kvalitetsdiskusjonane knytt til spørsmål rundt kontekst, målsetjing, og innhald. Når aktørar i DKS møtest i situasjonar med motstridande verdiar eller løysingar, så aktiviserer dei yrkesidentiteten sin og fagideologiar denne tar utgangspunkt i for å argumentere for sin eigen ståstad. "To criticize or to justify, the persons have to extract themselves from the immediate action and rise to a level of generality" (Boltanski & Thévenot, 2006, s. 213). Dette kjem til overflata gjennom korleis aktørane vel å gå inn i konfliktsituasjonen, og også den kritikken dei aktiviserer. Dei reflekterer og dømmer andre sine val ut frå sin verdiståstad, sjølv om denne prosessen ikkje er eksplisitt: "... actors rarely make explicit the general principles of their actions" (Boltanski & Thévenot, 2000, s. 210). Ofte vil aktørar aktivisere meir enn ein verdiorden og slik stå meir open for påverknad frå sterkare argumentasjon i tilfelle der dei møter ein part som er sterkt forankra i ein spesifikk verdiorden. Dette vil kunne styre retninga på diskusjonen vekk frå produktive nyansar i samarbeidet, og i staden gå einisidig mot det eine verdisettet partane kan einast om. Dette dilemmaet – å høyre til fleire verdisett på ein gong – som lærarar står ovanfor kjem eg attende til seinare. Det vert i slike situasjonar i DKS raskt eit spørsmål om kven som skal ha ansvaret for at innhald og kvalitet vert sikra for dei som er sluttbrukarar av den profesjonelle tenesta, nemleg elevane.

Dokumentasjon og analyse: Forteljingar i media

Verdiar og ideologiar vert sett i spel gjennom argumentasjon og rettferdiggjering av val og gjennom diskusjonar om formålet med fag og utdanning (Boltanski & Thévenot, 2006). Korleis dei ulike fagmiljøa forstår kvalitet og kva dei ser som relevant innhald, vil påverke utforminga av dei ulike prosjekta og vurderinga av kva som er eit vellukka resultat. Problematikk knytt til det som vert ytra om samarbeid mellom *kunstverda* og *skuleverda* i media si framstilling av DKS, vert i denne artikkelen nytta for å kaste lys over profesjonsproblematikk som kjem til syne i etterkant av programmet. Denne artikkelen tek ikkje føre seg DKS som eit heile, men vel

å avgrense området til *Visuell kunst* (innanfor programmet). Dette området samsvarar i stor grad med faget Kunst og handverk i grunnskulen. Argument som vert sett fram som forsvar av profesjonelle val i samarbeid med representantar frå tilstøytande profesjonar, forma desse får og kva som vert kommunisert gjev informasjon om fagleg forankring og verdigrunnlag (Clandinin & Connelly, 1996). Dei verdiane og vala som vert presentert, rettferdiggjering av praksisen og programmet i det heile, vert fortalt som ei forteljing om oss og dei andre. “Like all social actors, I seek to persuade myself and others that I am a good person. My narrative is inevitably a self representation” (Riessman, 1993, s. 11). I forteljingsanalysen (Czarniawska, 1998, 2004; Lieblich, Tuval-Mashiach & Zilber, 1998) av medietekstar, vert det tydeleg at argumentasjon forankra i ulike verdiordenar, og slik i ulike fagideologiar og syn på skuleinstitusjonen, gjev opphav til stereotype forteljingar om antagonisten og protagonisten i *Visuell kunst* i DKS. Utvalet av medietekstar vart gjort med tanke på å sjå på eit breitt utval tekstar. Søk i A-tekst gav tekstar frå alle riksaviser og regionale aviser mellom 2002 og 2008 som handla om DKS. Av desse vart tekstane som tok føre seg programmet som eit heile og dei som handla om Visuell kunst spesielt inkludert som data. Tekstar som spesifikt handla om dei andre hovudområda i satsinga vart ekskludert. I tillegg vart tekstar frå profesjonsblada *Billedkunst* og *Utdanning* inkludert i utvalet. Det vart også to fagtidsskrift med spesialutgåver knytt til DKS.

I analyse av medietekstane vart det naturleg å konstruere materialet etter protagonisten (helten) og antagonisten (hinderet). Argumentasjon frå partane i samarbeidet om kvifor deira deltaking i DKS var viktig og riktig vart identifisert (Digranes, 2009a). Denne dokumentasjonen viste sterke forteljingar om tydeleg posisjonering i verdiordenar, der forteljing om det negative – ‘the fall from grace’ (Boltanski & Thévenot, 2006) vart nytta for å skildre ein motpart heller enn ein samarbeidspart. Ein rettferdiggjorde deltakinga si gjennom å peike på kvifor andre ikkje er like kvalifiserte. Dei andre i desse forteljingane var som regel representantar for skuleverda. Det eksisterer innimellom små sideforteljingar som ikkje er like dominerande, gjerne flyktige. Det utvalet eg presenterer her, går att i dei aller fleste tekstane og kan difor sjåast på som ein tydelegare profesjonell verdiståstad inn i programmet. I analysen av forteljingane om profesjonelle val, har teoriar om rettferdiggjering og verdisett vore eit verkty for analyse av kritikken dei profesjonelle aktiviserer når dei; ”... justify themselves in the face of criticism or collaborate in the pursuit of a justified agreement” (Boltanski & Thévenot, 2006, s. 208). Forteljingar gjev innsyn i aktørane sine haldningar til skule, visuell kunst og det spesifikke skulefaget Kunst og handverk gjennom prioriteringar og subjektive innspel i ein diskusjon rundt eit innhald. Dei forteljingane om DKS som er valde frå media si framstilling, er dei tekstane som tydelegast presenterer eit skilje mellom *helten* (forteljarstemma) og *hinderet* (dei andre). Det er dei ståstadane som vert aktivisert for å rettferdiggjere eit spesifikt DKS-fokus framfor eit anna. At ein rettferdiggjjer sin ståstad gjennom å ta avstand frå andre profesjonelle val, gjer at desse forteljingane her bevisst vert presenterte nettopp gjennom verdiane som *helten* og *hinderet* vert oppfatta å representere. Forteljingane viser motsetnadar mellom kva som vert halde fram som godt for eleven og dårleg for eleven, ønskte eller uønskte løysingar, omgrepsval og kontrasterande målforståingar.

Kva haldningar til kunstnarar og lærarar kjem fram i medieopplaga?

Det første som tydeleg kom fram i medietekstane, var at *skuleverda* var svært lite representert. Av tekstane i utvalet var det berre tre som var skrivne av eller basert på intervju med aktørar frå skulesida. Dei andre tekstane var skrivne om eller av *kunstverda*. Frå medietekstane konstruerte eg sju forteljingar der det var det ein kan kalle protagonist og antagonist, i form av kva som vart framheva som bra med eigen ståstad og kva som var problematisk med *den andre* i samarbeidet. At desse tekstane var skrivne nesten berre av, eller om, representantar frå kunstverda, gjorde at *den andre* typisk var skuleinstitusjonen eller figurar og omgrep frå

skuleverda. Dei kan difor lesast som historia om *kunstverda/helten* og *skuleverda/hinderet* som ulike ytterpunkt i ei forteljing der «eleven skal reddast» gjennom DKS, og der DKS er arena for dette prisverdige formålet. Sitat frå medietekstane i denne artikkelen representerer eit utval av dei som ligg til grunn for analysen (Digranes, 2009a).

Forteljing 1: Barnet – Eleven

Det fyrste forteljinga som dukka opp var den om Barnet – Eleven. Allereie her er det ulike verdiar formidla om målgruppa og plasseringa av prosjektet utanfor skulekonteksten eller innanfor. Sjølv om nokre av tekstane omtalte skuleeleven, eleven eller skulebarnet, var det stort sett tale om barnet – altså henta ut av skuleverda og lausrive frå skulekonteksten som ligg i omgrepet eleven.

Forteljing 2: Utviding av kultursektoren – Det u-utdanna folket

Forteljinga om Utviding av kultursektoren – Det u-utdanna folket, var synleg særleg i startfasen av DKS. Skulen vert her viktig berre fordi han har hand om den u-utdanna massen som ein gong kan bli gode kulturbrukarar: ”Hoved-målsettingen er å gjøre DKS til grunnmuren i å gjøre Sandefjord og nå Vestfold til kulturby og kulturfylke” (Skrede, 2002b, s. 9). DKS vert då sjansen *kunstverda* har til å finansiere seinare kulturvekst gjennom opplæring av eit framtidig publikum: “For å være stygg, kan man si at skoleelevene er blitt viktigere for kunsten og kulturpolitikken enn omvendt ...” (Landsverk, 2004, s. 9). Det blir eksplisitt uttalt at: ”Kulturlivet må ikke finne seg i å ta til takke med smuler og neie pent” (Amundsen, 2002, s. 3).

Forteljing 3: Kunstnerisk fridom – Avgrensande administrasjon

Kontrasten mellom Kunstnerisk fridom – Avgrensande administrasjon vert også sett fram som motsetning mellom *kunstverda* og *skuleverda*. Utsegner som: “I utgangspunktet er jeg skeptisk til at kunst skal lages for å distribueres til skolene. Prosjekter kan bli over-pedagogiske, noe som vil gå på bekostning av en kunstnerisk frihet” (Schjønby, 2004a, s. 11). At pedagogikk får ein negativ klang er ikkje uvanleg i desse tekstane. Medan dei besøkande kunstnarane set fram krav om kunstnerisk fridom, set dei samstundes denne opp som ei motsetning til skulen sin praksis: ”Det ville vært tragisk om kunstnerne ble omgjort til pedagoger. Kunstnere må få gjøre det de er best på, nemlig å lage kunst” (Landsverk, 2004, s. 10). At skulane sjølv har faglærarkompetanse innanfor fagområda vert ikkje sett som særleg viktig, av di dei ikkje vert «godkjent» til å representere *kunstverda*; “Det er svært viktig at den kunstneriske siden blir ivaretatt. Derfor er jeg bekymret over at skolen selv skal få for mye hånd om innholdet” (Landsverk, 2004, s. 10). Nokre går så langt som å antyde at skulane, dersom dei får hand om programmet, vil omprioritere midlar: ”Det er tyveri å subsidiere fattige skoler med kulturpenger i et rikt land som Norge (...) Da jeg tror det kan være en fare for at skolene kan bruke pengene til annen undervisning...” (Haaland, 2007, s. 12). Framstilling av *pedagogisering* som noko som grip inn i det som vert idealet i denne forteljinga, nemleg Kunstnerisk fridom, kjem tydeleg fram. Dette gjev opphav til at kunstverda uheldigvis får høve til å avskrive skuleverda i samarbeidet.

Forteljing 4: Kunsten som redning – Skulen som undertrykkande

Det er også ei svært tydeleg forteljing knytt til Kunsten som redning – Skulen som undertrykkande. Det er ei forteljing som kjem til syne i personelege vitnemål om korleis kunstnaren personleg har tilført noko skulen ikkje har kunna: ”Jeg har opplevd at elever har grått av glede og sagt: ’Jeg kan tegne’. De hadde gått på skolen i mange år og trodde de ikke kunne” (Sund, 2002a, s. 26). Dei presenterer seg sjølv som ein kontrast til den instrumentelle skulen: ”Eg formidlar glede, ikkje berre teknikkar. Eg viser at det er gøy å jobbe...” (Bendz,

2002, s. 17). Elevane sin positive respons, uansett bakgrunn og evne vert lagt fram som bevis på at dei drar nytte av at kunstnaren kjem inn som ei frigjerande kraft: ”– I arbeidet med flerkulturelle barn er det viktig å få tak i energien deres. Får vi transformert denne, vil disse barna oppleve seg som ressursrike” (Stavanger Aftenblad, 2005, s. 48). Det vert i denne forteljinga skildra i store ordelag korleis potensialet som til no har vore unnytta i skulesamanheng, endeleg kan kome til overflata i møtet med deira kompetanse. “De fikk vist en annen side av seg selv enn til vanlig, og fikk på den måten ny og økt selvforståelse” (Nesje & Klakegg, 2007, s. 14). Skulen vert implisitt framstilt som ein arena for trauste rutinar og rammer, medan kunsten og dei som er representant for dette er noko anna: ”... kunsten speiler selve livet. – Hvis vi lever kun i det hverdagslige slitet, blir vi lett trette og motløse. Kunst kan gi oss et pust av frihet og lage en himmel over våre liv. Kunst er mat for sjelen” (Sund, 2002a, s. 26). Denne forteljinga går så langt som å hevde at: ”... i virkeligheten er kunsten den eneste mulighet man har til å lære å kommunisere med noen som vil slå deg ihjel. Det er den mest essensielle overlevelselsesmekanismen vi har” (Haugen, 2006).

Forteljing 5: Kunsten som oppleving - Fagleg innhald

Denne forteljinga har parallellar til forteljing 4. Fokuset i denne forteljinga er at det er opplevinga som må stå i sentrum av prosjekta i DKS. Å diskutere fagleg innhald i form av skulen sine læringsmål vert omtala som øydeleggjande for det som skal hende i møtet med kunst. Fagleg innhald og oppleving vert nesten sett opp som motsetnad. Medan læring i skulen vert skildra som svært regelstyrt; ”Mange har en mer eller mindre ubevisst holdning om at læring egentlig skal være litt kjedelig” (Karlsen, 2007, s. 10), så held denne forteljinga fram opplevinga frå kunsten som noko heilt anna; “... eg har sett stjerner! Eg har sett store, strålende auge på seks-, sju- og åtteåringane, som med open munn og full konsentrasjon lever seg inn i livet til Anna. Eg har sett undring. Eg har sett glede” (Pettersen, 2007, s. 5). At faget Kunst og handverk også opnar for desse sidene og at forskning viser at elevane er svært positive til faget, vert utfordra i denne forteljinga: “Skolen og læreren jobber primært med linærlogikk, kunstneren jobber primært med indre sammenheng...” (Christiansen, 2007, s. 30). Dette er svært verdilada påstandar som plasserer skulen som det som står i vegen for elevane si personlege utvikling. Lærarane vert også tillagt negative haldningar til det kunstmøte og oppleving kan gje, og *kunstverda* i samarbeidet; “... advarte også lærere mot å ha negative holdninger til det å ta imot kunstnerbesøk fordi det kan ødelegge elevenes opplevelse” (Skjelbred, 2007, s. 1). Det er ikkje mykje som talar i skulen sin favør i denne forteljinga.

Forteljing 6: Å redde barnet – Å avgrense eleven

Dette fører oss vidare inn i forteljinga om Å redde barnet – Å avgrense eleven. For kunstnaren; “... tar barna alvorlig. Hele tiden fanger hun opp hva de sier og stiller oppfølgingsspørsmål. Det kommer aldri noen signaler om svarene er rette eller gale, men hun får barna til å tenke enda et hakk videre, å se enda litt mer, å se seg om litt mer, å sette ord på enda litt mer. Og de ser – mer og mer” (Skrede, 2002a, s. 12). Dette vert sett i motsetnad til når skulerelaterte vitjingar kjem: “Elevane veit sjeldan at eg skal komme, men dei er lykkelege over at eg verken er lærarstudent eller utsendt frå PPT” (Trohaug, 2002, s. 22). Alle elevane vert tatt til inntekt for at kunstnarane er det som skal til for at dei opnar augo mot verda rundt seg. “Dei flinke jentene og bråkete gutane ser forundra på meg, men dei følgjer med alle saman” (Trohaug, 2002, s. 22). I denne forteljinga vert læraren framstilt som dei som gjennom rammer og krav har stoppa denne veksten.

Forteljing 7: Å sprengje grensene – Reglar og sensur

Å sjå på skulen som det som er avgrensande, undertrykkande og som er fokusert på det logiske lineære, fører fram til den forteljinga som vert synleg i kontrasten mellom Å sprengje grensene

– Reglar og sensur. Sjølv om det står tydeleg i målsetjingane til DKS at skulen sine læringsmål skal danne basis for samarbeidet, set desse kontrastforteljingane scenen for å kunne stille spørsmålsteikn ved dette i situasjonar der konflikt rundt innhald og kvalitet oppstår. I denne forteljinga finn vi også *skuleverda* representert, men då som den profesjonen som kjem under angrep. I eit intervju i eit temanummer om DKS stiller ein rektor spørsmål ved alderstilpassinga i ei utstilling for barneskulen (Sund, 2002b). Ho får på neste side svar frå galleriet i ein tekst med tittelen *Ønsker ikke sensur* (Sund, 2002c). Det vert også frå *kunstverda* direkte uttalt at: “Vi forholder oss ikke til læreplanen når vi lager prosjekter, og vi lager ikke prosjekter tilpasset for eksempel syv- eller elleveåringer. Vi fokuserer først og fremst på å lage gode utstillinger” (Schjønby, 2004b, s. 11). Sjølv om *skuleverda* signaliserer at: “Det er så godt at det kommer andre enn oss lærere inn og snakker om holdninger!” (Sørheim, 2005, s. 11), så ser vi konfliktrar der kunstverda heller utfordrar enn diskuterer: “Og jeg er opptatt av at kunsten skal rive litt. Den kunsten som distribueres må ikke bli for snill” (Schjønby, 2004b, s. 11). I denne forteljinga ser vi at også representantar frå *kunstverda* stiller seg kritisk til at all kunst skal passe for alle. “Problemet er at deler av den samtidige kunsten på ingen måte forholder seg til utgangspunktet for ordningen” (Mortensen, 2005, s. 4). Likevel vert det omtalt som sensur dersom *skuleverda* vil ha hand om innhaldet: “... slik at vi slipper hysteriske kunstformidlingsprosjekter, med tilhørende sjokkerte foreldre og rektorer som må ty til sensur” (Mortensen, 2005, s. 4). Å gripe til så sterke ord som sensur i tilfelle der skuleeigar og pedagogisk ansvarleg ber om alderstilpassing og tilpassa opplæring, er etter mitt syn noko kraftig kost.

Forteljing 8: Den artige timen – Den inkompetente læraren

Den siste forteljinga Den artige timen – Den inkompetente læraren er det ein kan kalle ei Catch 22-forteljing. Dersom eit prosjekt er vellukka, er det grunna *kunstverda* sitt bidrag. *Kunstverda* har; “... skjønt hva som skal til for å vekke engasjement og interesse” (Gerhardsen, 2007, s. 7). Det vert sett opp som om kunstnaren har heilt andre føresetnader enn læraren for å nå elevane: “Kunstneren stiller ofte andre krav til elevene, og tidvis høyere krav enn det skolen gjør. Kunstnerens arbeidsstil, metoder og formidling ser ut til å engasjere og motivere elevene til å yte mer” (Nesje & Klakegg, 2007, s. 15). Dersom eit prosjekt ikkje er vellukka, er det av di *skuleverda* ikkje har tatt ansvar for at elevane skal vere eit godt eller engasjert publikum og ikkje har førebudd dei nok til vitjinga. Det vert antyda at det er av di *skuleverda* ikkje har kompetanse: “Samtidig skjønner jeg skolene, fordi kunst ikke nødvendigvis er viktig for dem. Man er jo redd alt man ikke forstår ...” (Eidem, 2007, s. 8). Med dette utgangspunktet for å vurdere kvaliteten på eit prosjekt, vil *kunstverda* ha bukta og begge endane.

Forteljingane som stereotypiar

Det er viktig å påpeike at dei forteljingane som er henta ut av tekstane, er det som dannar basis for det eg har valt å kalle stereotypiske framstillingar av partane i samarbeidet. Det er ikkje dermed sagt at det er slik kunstnarar og Kunst- og handverkslærarar i DKS er – snarare tvert imot. Dette er unyanserte, og etter mitt syn at uheldige framstillingar av nettopp ein-dimensjonale bilete som kjem fram i media bør utfordrast. Eg har valt å presentere desse som forteljingar om protagonisten og antagonistnettopp av di det er slik dei kom til syne i dei mindre forteljingane. Desse stereotypiane er basert på korleis aktørane i DKS vel å argumentere, kva dei ser som viktige verdiar, kunnskap og erfaringar. Slik rettferdigger dei samtidig sine profesjonelle val. Både *kunstnarhelten* og *lærarhinderet* bør få motbør gjennom både forskning og evaluering av praksisen. Vi veit at elevar lærer meir av DKS dersom dei har utdanna faglærarar, og at desse lærarane har større tendens til å engasjere seg i prosjekt (Kristiansen, 2007). Dei som ikkje har faget i krinsen sin, stiller meir usikre i samarbeidet, og gjev fort frå seg initiativet og kjenner meir på maktesløyse (Breivik & Christiansen, 2013).

Samstundes er ikkje alle kunstnarar naturlege formidlarar. I praksis vil du like ofte kunne sjå *lærarhelten* og *kunstnarhinder* i samband med elevane si oppleving av DKS (Bamford, 2012).

Mediastereotypi om Kunstnaren i DKS

Mediaforteljinga om kunstnaren i DKS er svært samanfallande med det verdisettet Boltanski og Thévenot (2006) kallar 'den inspirerte verda'. Skildra ut frå omgrepa deira, ser *Kunstnarhelten* på seg sjølv som ein *outsider*, ikkje i tydinga av å vere ekskludert, men gjennom rolla han har som frigjort frå institusjonen. Han viser uvilje mot å delta i det etablerte og vanlege. Han ser si rolle som kritikaren, den som stiller spørsmål ved alt og er vekkjaren for andre. Målet med hans '*outsider* -liv er å bryte med det etablerte og tvinge fram ei sinnsstemning der individet nyttar sitt indre potensiale til naturgitt kreativitet. Dersom han vert utfordra, identifiserer han seg gjerne med revolusjonære som vert sensurerte i sin kritikk. Han ser barnet som representant for det urørte og uskuldige kreative potensialet, det naturlege kjeldespring av fantasi og førestillingsevne. Barn er 'spontane kunstnarar' gjennom intuisjon og lukketreff. Uforstyrta kan dei produsere kunstverk med djupe kjensler og uttrykk. Inspirasjonen boblar, og personleg tilfredsheit og erfaring vert sett som reisa mot meisterverket eller genistreken som kan komme frå eit prosjekt. Denne personlege reisa er ein måte å frigjere barna frå vanane og tradisjonane i undervisinga. Gjennom undervising vert det kreative lyset til barnet sløkt. *Kunstnarhelten* er utfordraren som vil fri barnet frå samfunnet si undertrykking. Den problematiske tenåringen, den fleirkulturelle ungdommen eller det misforståtte problembarnet, kan berre nåast av kunstnaren fordi han kan relatere til '*outsider*'-rolla og nå potensialet som ligg i dei. *Kunstnarhelten* sjølv har gjort sine verk bygd på indre talent, ikkje gjennom utdanning, og avviser difor undervisinga si rolle. Sjølv om han har kunstfagleg utdanning frå ein institusjon, insisterer han på at han har lært av eigen praksis, ikkje av lærarane ved institusjonen (Mangset, 2004). Variasjon og kreativitet er difor kunstnaren si verd, medan læraren vert forvist til rolla som representant for det etablerte og låste. Sitatet til Shaw; "Those who can do, do; those who can't teach" er framleis tydeleg i denne stereotypien. Dette gjev ei noko nedlatande haldning til undervisningspraksis, pedagogisering og Kunst og handverkslæraren – *Lærarhinderet*.

Mediastereotypi om Kunst og handverkslæraren i DKS

Mediaforteljinga som er skapt om *Lærarhinderet*, vert historia om korleis dei ikkje strekk til, definert gjennom korleis dei ikkje fyller krava til 'den inspirerte verda' – altså verdisettet som *Kunstnarhelten* har med seg inn i samarbeidet. Det vert ei forteljing om det negative – 'the fall from grace' (Boltanski & Thévenot, 2006). Medan *Kunstnarhelten* som '*outsider*', kan utfordre det etablerte, er læraren nettopp ein representant for denne statiske konformiteten og regelstyrde tilstanden. *Kunstverda* sitt mål er å skape ein tilstand der individa nyttar sine indre kreative krefter for å bløme. Dette vert øydelagt av *Lærarhinderet* som arbeider innanfor rammefaktorar, læreplanar og lovverket som ligg rundt skulekvardagen. *Lærarhinderet* vert representant for *institusjonen*, som øydelegg barna som er naturlege kunstnarar i kraft av sin uskuldsreine fantasi, med krav til kunnskap og måloppnåing heller enn å la opplevingane flyte mot ein indre innsikt og sjølvforståing. *Lærarhinderet* står i vegen for kunstnaren sitt arbeid med elevane ved å introdusere sensur i fri kunstpraksis og sette spørsmålsteikn ved innhald og regelbrot. Medan *Kunstnarhelten* er på ei reise mot det indre lyset og inspirasjon, vert *Lærarhinderet* halde fram som representant for det etablerte som berre vil måle og vege resultat ut frå låste standardar. Lærarar er lineære og regelstyrde, noko som gjer dei kjedelege og uinspirerande. Det gjer at ho ikkje er kvalifiserte i *kunstverda* sine auge. Det inspirerte geniet får ikkje utfalde seg fritt, av di omsyn til dei mange i klasserommet får gå først, alder får spele inn og individuell tilpassing vert introdusert. Dette står i motsetnad til fridomstanken og den revolusjonære utanforståande kunstnaren, og når han må gå inn i denne tenkinga, vert læraren representanten for det han ser

som uakseptabelt. Konsekvensen av dette er tanken om at skulen gjerne må legge til rette for vitjingane, men helst ikkje bør få hand om innhaldet.

Evalueringsforteljingar

I dette landskapet med svært sterke forteljingar om DKS i praksis, er det viktig å stille seg eit spørsmål. Er dei forteljingane som kjem til uttrykk i media dei same som dominerer i evalueringar av DKS, eller er det riktig, slik eg har freista, å kalle dei svært utvikla stereotypiar? Dersom ein ser på evalueringar frå DKS og frå skulefaget Forming/Kunst og handverk, kva bilete viser dei av elevar og lærarar sine erfaringar, forventningar og haldningar til fag, innhald og DKS?

Fagleg innhald og fri kunst

Det fyrste det er verdt å merke seg, er at elevane innanfor faga i skulen har andre forventningar enn dei ideala medieforteljingane legg til grunn. Elevane sjølv ser det som viktig: “– at læreren viser deg hva du skal gjøre” (Carlsen & Streitlien, 1995, s. 72). Det vert også peika på at: “Vi registrerer at elevene i større grad enn lærerne legger vekt på å lære og bruke verktøy, beherske noen teknikkar og å ha materialkunnskap” (Carlsen & Streitlien, 1995, s. 77). Denne biten av fagområdet er ikkje det som er framheva i dei fleste medieforteljingane, sjølv om det til tider vert framheva at faglærarane i faget ynskjer meir av dette fokuset; “Elevene skal både oppleve og lære. Kunstneren skal ivareta sitt kunstneriske arbeid. De involverte faglærerne er opptatt av elevens faglige utbytte i sitt fag” (Nesje & Klakegg, 2007, s. 13). Medan elevane også innanfor DKS er opptatt av at læraren skal vise, gje døme og instruere (Kristiansen, 2007), kan det verke som om det frå kunstveda vert signalisert at det er vanskeleg å sameine teknikkfokuset og undervising med; “... som skapende kunstner kompromisser du aldri på den kunstneriske intensjonen” (Christiansen, 2007, s. 30). Det er det nye og ukjente som vert vektlagt frå *kunstverda*, medan lærarane er opptatt av at det skal gå inn i ein større fagleg kontekst. Frustrasjonen er difor til stades også i samband med kunst som kan omtalast som av høg kvalitet, i dei tilfella der innhaldet ikkje er tilpassa målgruppa: *Skuleverda* uttrykker at dei: “... mente at det var høy kvalitet på kultur.akershus sine produksjoner, men at de ofte ikke var relevante for målgruppen og derfor ikke hørte hjemme i skolen” (Kristiansen, 2007, s. 39). Det vert også stilt spørsmål ved at det ikkje vert tatt høgd for individuell opplæring.

Tanken om at det skal vere eit fagleg utbytte, er tydeleg i *skuleverda*. Det viser seg at det også er ulike forventningar til kva som må til i kunstformidling retta mot eit yngre publikum. Frå skulesida vert det påpeika at; “... det var varierende hvordan formidler klarte å snakke til, og få kontakt med, barna, og at noen av dem manglet den pedagogiske bakgrunnen” (Kristiansen, 2007, s. 31). Skulen står ansvarleg for elevane både når det gjeld fag og etiske rammer og retningslinjer. Dei må fylgje opplæringslova og læreplanen for dei ulike faga, og dei er profesjonelt ansvarlege når det gjeld desse rammene. Likevel viser det seg at dei kjenner seg utestengde frå eit samarbeid mellom likeverdige profesjonelle: “... kulturkontakten mente at samarbeidet mellom skolen og kunstnere gikk ut på å ta i mot kunstnerne, servere dem kaffe og gi dem blomster. Hun påpekte at ut over det hadde de ikke noe samarbeid” (Kristiansen, 2007, s. 19). Dette er alvorleg med tanke på ressursbruk i programmet som i utgangspunktet skulle fungere styrkande også for lærarar i skulen. At dette er ei uheldig utvikling, er etterkvart framheva i seinare evalueringar (Breivik & Christophersen, 2013) og tekstar (Kulturdepartementet, 2013), og at dette har samband med ulik grad av kompetanse og engasjement innanfor faga i skulen er verdt å diskutere vidare seinare.

Samarbeid

I evalueringsforteljinga er det ei historie som går att. Lærarane påpeika at dei ikkje kjende seg som ein del av eit samarbeid: “- Vi får vite lite i forkant” (Sund, 2002b, s. 27). Dei uttalte at det

som kom nok var nytt og ukjent for elevane, men at det ga lite fagleg utbytte ut over dette. Prosjekta vart meir ein *pause* enn eit *påfyll*. Sjølv om lærarane i det store og det heile var positive til DKS, etterlyste dei betre informasjon og rom for førebuing og fornying. Å forvente for- og etterarbeid frå skulesida fordrar god planlegging og samarbeid utover informasjonsbrev i forkant. Skuleverda opplever gjerne at dei "... kom inn i rommet der utstillinger var uten å vite noe på forhånd om hva den inneholdt og da var det vanskelig å forberede elevene" (Kristiansen, 2007, s. 33). Å legge planar for året vert også vanskeleg, då fleire av produksjonane kom så seint at planane gjerne var lagt. "Det vi savner er at vi får henvendelsen tidlig nok til å sette dette inn i halvårsplanen. Når det kommer, må vi rydde plass i undervisningen. Det virker som om enkelte tror at lærere ikke forbereder seg ..." (Sund, 2002b, s. 27). I tillegg kjem mange av produksjonane tidleg i skuleåret, og gjerne for tett, slik at lærarane ikkje får att pusten mellom kvar vitjing (Borgen, 2007). Dette kjem også fram i nyare evalueringar der lærarar påpeikar at dei ynskjer meir hand om innhaldet i programmet (Christophersen & Breivik, 2013).

Tilpassing til alder og nivå

I ein travel kvardag vert det frå *skuleverda* oppfatta som svært vanskeleg å rettferdiggjere prosjekt som ikkje vert sett som riktige for målgruppa og faginnhaldet i planane. Dei: "... må ta det de får, og ikke kan velge hvilke klassetrinn som skal få besøk av en produksjon". (Kristiansen, 2007, s. 39). Det vert framheva at å skape utstillingar eller produksjonar som skal passe for ei så variert gruppe som 1.til 13. trinn (6–18-åringar), er vanskeleg. Det er stor ulikskap når det gjeld modning og forståing knytt til ulike kunstuttrykk, særleg dei som er retta mot samtidskunstuttrykk; "Vi skulle gjerne vært med å bestemme. Vi har opplevd at enkelte utstillinger nok hadde egnet seg bedre for eldre barn ..." (Sund, 2002b, s. 27). I mediatekstane der det er ytra ynskje frå skuleverda om å vurdere om eit uttrykk er skikka for eit yngre publikum, svarar *kunstverda* som tidelgare nemnd med å introdusere sensur-omgrepet: "Jeg er overrasket. De kommuner som er med i prosjektet får to utstillinger i løpet av høst og vår. Det er kunst på høyt nivå som jeg ikke ønsker noen sensur av ..." (Sund, 2002c, s. 28). Denne haldninga står gjerne i vegen for reelle samarbeid, då det frå *skuleverda* også vert signalisert at dei; "... mente at en tilpasning til skolen innenfor DKS rammen var viktigere enn det å vise en produksjon som kun la opp til å være en god opplevelse" (Kristiansen, 2007, s. 41). At *skuleverda* også må høyrast, er noko av det evalueringane peikar på: "Den Kulturelle Skulesekken må sjåast i forhold til skulens kultursyn og læringssyn, konsentrert i føremål om tilpassa opplæring" (Mæland, 2006, s. 3). Synet hjå lærarane og skulen om at produksjonane innanfor skulane sine rammer gjerne bør innehalde både opplevingar og fagleg relevant forankring i skulekvardagen, og at elevane sine referanserammer spelar inn, ser vi att også i nyare rapportar (Bamford, 2012; Breivik & Christophersen, 2013; Birkeland et. al, 2014) og forskning (Bjørnsen, 2009; Digranes, 2009a).

Lærarane i evalueringane – Balansekunstnaren

Medan *kunstverda* både i media og i evalueringane plasserer argumenta sine i svært romantiske verdiar i faget og i *den inspirerte verda* (Boltanski & Thevenot, 2006) har Kunst og handverkslærarane ei meir kompleks forteljing. Tradisjonen faget har i skulen, har med seg verdiar frå fleire verder i denne teorien. Undervisningssystemet i Noreg ligg ankra i tankar om demokrati og kulturell arv som ligg i både *den heimlege verda* og *den demokratiske verda*. Det legg vekt på det kollektive, det å vere ein del av noko større og ikkje berre individuell fridom og det fritt skapande. Det er basert på tankar om likskap, og om å høyre til i fellesskapet samstundes som individet skal få rom til å nå sitt potensiale. I klasserommet skal alle inkluderast, det skal altså ikkje vere nokon som fell utanfor. Det er viktig at alle stemmer vert høyrde som ein del av fellesskapet innanfor rammene i lova (Kunnskapsdepartementet & Udir,

2006). Tanken om å vere sjølvhjelpen og at det ein skaper også skal ha ei nytte (Brønne, 2011; Digranes, 2009b) frå *den industrielle verda*. Dette er også ein del av skuletanken saman med tanken om 'effektiv utdanning', der samfunnet testar om elevane 'lærer nok av dei riktige kunnskapane' representerer dette verdisetet. Denne revisor-trenden i skulen spreier seg (Bernstein, 2000) samstundes som forteljinga frå *den inspirerte verda* om den karismatiske kunstnaren, som er det i kraft av kreativitet og unike evner, er til stades for lærarar i Kunst og handverk. Forteljinga til Kunst og handverkslærarane er difor ein kompleks vev, der desse kontrastforteljingane ikkje står i kontrast, men utgjør renningen og islettstråd. Faget skal inkludere dei som fell utanfor, utan å ta frå elevane rom for å vere rebellen og 'outsideren' som forfektar sin individuelle karakter. Det skal vere plass til det kreative og individuelle, samstundes som tanken om at dette også føreset ei felles kunnskapsplattform og kollektive omsyn er til stades. Det vert fordra til fantasi og sjølvstende, sjølv om ein også veit at læring ofte skjer i samhandlinga med både lærar og medelevar. Kunst og handverkslæraren som skal forvalte ulike verdiset i ei og same profesjonelle oppgåve har difor meir preg av ein balanse-kunstnar enn noko anna.

Eit vrengebilete gjev opphav til ein myte

Er det så etablert ein myte: «Læraren som lineær tenkar og kunstnaren som automatisk god lærar»? Har dei symbolske grensene som medie-stereotypiane har trekt opp, blitt så sterke at dei etter kvart vert formaliserte? Er det slik at kunstnarar, på basis av sin kunstpraksis, er sterkare rusta som lærar i prosjekt knytt til Visuell kunst i Den kulturelle skulesekken (DKS) enn det lærarar med utdanning og erfaring er? Skal vi tru myten som har etablert seg dei siste åra, så stemmer dette. Myten om *kunstnarhelten* og *lærarhinderet* verserer i medietekstar om skulesatsinga DKS side om side med dei "prisverdige målsetjingane" som stansar ein kvar kritikk av praksis (Digranes, 2009a; Stavrum, 2013). Kvifor er det slik at dette biletet får innverknad på dei politiske føringane for satsinga når det stemmer så dårleg overeins med det lokale, regionale og nasjonale evalueringar og forskingsprosjekt viser? Skal vi verkeleg ta til takke med myten, eller bør det vere gehør for kritisk profesjonsforskning? Kan vi stå inne for at vi lar mytar sette dagsorden for den profesjonelle praksisen vi ynskjer at skulen og DKS skal tilby? Med ein uvanleg refleksjon frå media sjølv, vart det i forlenginga av den fyrste nasjonale rapporten frå NIFU STEP (Borgen & Brandt, 2006), som stilte kritiske spørsmål til fleire delar av DKS, sagt at:

Nylig sendte Kulturdepartementet og Kunnskapsdepartementet ut en felles pressemelding, med overskriften "Positive erfaringer med Den kulturelle skulesekken. Den kulturelle skulesekken er et populært og godt forankret tiltak i skolen og er etablert over hele landet. Det viser en evaluering fra NIFU STEP" lyder innledningen. Og slik drepes effektivt pressens potensielle interesse for saken (Henmo, 2006, s. 22).

Kunstsosiologen Dag Solhjell har i si forskning påstått at: "DKS kan sees som en sentralt bestemt tvangsforing av barn med kunst og kultur, til dels for å skaffe oppgaver for en subsidiert og i forhold til etterspørselen overutviklet bestand av kunstnere og kulturinstitusjoner" (Solhjell, 2006, s. 146). Dette er eit noko strengt syn på kva DKS er. Likevel er det nokre harde sanningar i dette. Det er metodefridom i norsk skule, og eg vil våge å påstå at praksis ikkje er så einsarta lineær som mediemytene skildrar. Dei fleste klasserom har nok ulike situasjonar som fordrar både indre samanheng og lineær logikk (Klafki, 1997). Vi ser av evalueringane at i dei tilfella lærarane ikkje var med inn i prosjekta, vart stort sett berre opplevingsaspektet att, og: "... elevene så på det mer som et positivt avbrekk" (Kristiansen, 2007, s. 42). Medan myten prøver å fortelje oss at lærarkompetansen er mindre viktig, er elevane tydelege på at det er avgjerande for kva dei haustar av ordninga.

Framleis usemje om innhald i målsetjinga

Sjølv om ordninga no har fungert i lengre tid, ser vi at det framleis er store behov for betring av innhald og gjennomføring. Dei to verdene i DKS representerer ulike verdsett og har frå byrjinga av samarbeidet hatt ulike utgangspunkt for kva dei forventar frå DKS (Aslaksen, 1997; Carlsen & Streitlien, 1995; Kjosavik, Koch, Skjeggstad & Aakre, 2003; Mangset, 2004). Den diskusjonen som vert synleg ut over kvart einskilt prosjekt, kan seie noko om i kva retning DKS-tilbodet har gått, kva innhald som vert tilbydd, kven som får innpass som profesjonelle aktørar (Bamford, 2012; Mæland, 2006), innanfor kva rammer kvalitet vert diskutert, eller om kvalitet skal vere tema for diskusjon i det heile. Det vart i den første stortingsmeldinga om DKS sagt at;

For å nå målsetjingane om at born i grunnskulen skal få ein kulturell skulesekk med eit innhald av høg kvalitet, må skulesida og kultursida samarbeide målretta og effektivt på alle forvaltningsnivå. Opne og gode sambandsliner og ein konstruktiv dialog på tvers av sektorgrensar vil vere avgjerande for å lukkast (Kultur og Kyrkjedepartementet, 2003, s. 18).

Trass denne enorme investeringa, i både pengar, tid, ressursar og kunnskap, har det ikkje vore krav til systematisk evaluering av samarbeidet i etterkant av dei einskilde prosjekta som faktisk vert gjennomført. Det har vore nokre store nasjonale rapportar (Borgen & Brandt, 2006; Breivik & Christophersen, 2013), medan det i dagleg praksis på lokalplan ikkje finst gjeldande rutinar for oppfølging. Veit vi kva utbyttet av DKS er, dersom all kvalitetskontrollen ligg i prosjektfasen *før* gjennomføring? Der kvalitetsspørsmålet eigentleg burde stillast, er, etter det eg kan sjå, i møtet med elevane. At noko ser bra ut på papiret er ikkje einstyddande med at det er bra i praksis. Det må operasjonaliserast og gjennomførast før vi kan seie noko om kvaliteten.

Kven som skal ha ei stemme inn i desse evalueringane, er også eit aktuelt spørsmål, og det har samanheng med kva som vert definert som DKS si oppgåve forstått som enten integrert læring i skulen sin kvardag, eller opplevingar som kjem innom. Eit bilete som trer fram er at evalueringar og kvalitetssikring knytt til program som dette i stor grad held seg til dei vaksne aktørane sine forventningar og haldningar, og ikkje i like stor grad tar omsyn til elevane sine forventningar, erfaringar og synspunkt (Bamford, 2012; Bjørnsen, 2009; Rabkin, Reynolds, Hedberg & Shelby, 2011). Spørsmålet om kontekst og innhald er etter ti år med programmet framleis relevant og betent; skal det vere del av skulen sine langsiktige læringsmål, då knytt til læringsutbytte og kultursatsing i kvardagen, eller kulturfeltet sine opplevingskrav, då knytt til brot og det ekstraordinære? Er det plass til begge delar utan ei polarisering av interesser? Det vert difor presserande å stille spørsmålet: Kva skal gå inn i skulekvardagen og kven er dei profesjonelle som skal vurdere det i denne samanhengen?

Kva skjer no?

At DKS er ein suksess berre fordi den geografisk når alle barn, er ein konklusjon ikkje berre eg stiller eit svært stort spørsmålsteikn ved (Stavrum, 2013). Det er nokre problemstillingar som må takast opp før politikarar og *kunstverda* klappar seg sjølv på ryggen. Kva får elevane ut av ordninga? Dag Solhjell (2013) påpeikar i avisinnlegget *Et innsnevret kulturbegrep* at: "Det innsnevrede kulturbegrepet førte til at man tapte av syne at skolen, på alle nivåer, var den viktigste kulturoppdrager." Han seier vidare: "Fordi man mistet skolens kulturoppdrag av syne, trodde man etterhvert at skolen var kulturløs, og dersom at kunsten måtte komme til skolen på kunstens og ikke skolens premisser". Den heilskaplege kulturen som skulen står for og som kjem til syne i evalueringsforteljingane, har ikkje fått ei rolle i DKS slik programmet no vert praktisert. Kva tilfører da dette snevre kulturomgrepet samfunnet i det lange løp? I

kontrast til applausen frå vaksenmiljøet, er det tydeleg at elevane ikkje sit att med det ein skulle ynskje:

Despite the generally positive response to the Rucksack from most of the adults interviewed, there was a surprisingly different response from the pupils. Most pupils could not remember any Rucksack experiences, even when they were prompted to recall experiences we knew had only recently come to their school (Bamford, 2012, s. 38).

Dei evalueringane som er gjennomførte som faktisk vender seg mot elevane sine erfaringar, viser at det nok ikkje er så genuint positivt som ein tidlegare har hevda. Elevane sit ikkje att med eit udelt positivt bilete verken av kulturfeltet eller dei profesjonelle utøvarane. Bamford (2012) går så langt som å føreslå at det er preventivt i forhold til skule- og utdanningsval for kreative yrke vidare. I lys av den enorme nedgangen i søknadstal i vidaregåande opplæring, både innanfor *Design og handverk* og *Studiespesialiserande med formgivingsfag*, er det etter mitt syn på høg tid å vifte med det raude flagget. Har DKS fungert som ein negativ faktor i søknadsstatistikken i vidaregåande? Er Formgivingsfag og val av kreative yrke vorte einstydande med noko som er så smalt og sært at det ikkje kan sjåast som eit framtidssval lenger? Kan vi likevel kalle DKS ei styrking av kunst og kultur i opplæringa når grunnlaget for rekruttering til profesjonsutdanningane sakte tørkar ut? Det gjev nemleg grunn til uro at skulane signaliserer at dei gjennom eksterne prosjekt får «dekka» kulturbehovet sitt (Bamford, 2012; Breivik & Christophersen, 2013). Då vert ikkje tilsetning av faglærarar i Kunst og handverk ei prioriteringssak. Kunnskapsdepartementet bør her ta sjølvkritikk når det gjeld krav til kompetanse i skulen når dei retningslinene som er gjevne lar skuleeigarane sjå seg nøgd med besøk utanfrå heller enn å satse på stabile interne fagkrefter og lærarkompetanse i faga. Elevane har fått oppleve «kunst av profesjonell kvalitet», og faglæraren er utkonkurrert i eige hus. Etter mitt syn er ikkje dette ei styrking av faget. Faget som tidlegare har vore ein berar av kulturarv gjennom sterke verkstads-tradisjonar der elevane sitt arbeid har vore fokus, er prega av utstillingar og meir fokus på publikumstrening. Sjølv om vi også ser døme på at elevar jobbar praktisk, gjer tidsaspektet med korte besøk at kulturforankringa handverket og verkstaden har representert i den norske skuletradisjonen, fell vekk. No skal det tydelegvis vere dekkande å sjå på vaksne verk eller ha korte kurs.

Å trekke hovudet opp av sanden

Dersom ein fortset med å leike struts kvar gong verdigrunnlag og kunstideologiar kjem i spel, vil denne spenninga alltid stå uløyst, og konsekvensane for faget i skulen kan bli svært alvorlege. Sjølv om DKS seier at dei ikkje vil kvile på sine laurbær og jobbe med å vidareutvikle kvaliteten på tilbodet, vil dette vere fåfengt så lenge det ikkje er semje om kva denne kvalitetsdebatten skal byggast på, og om det skal tuftast på eit breitt eller snevert kulturomgrep (Bjørnsen, 2009). Er det rett å seie at det er greitt så lenge vi får gode publikumarar (passive kulturkonsumentar) ut av ordninga, eller skal vi utdanne og danne brukarar av kunst og kultur (med kultur som eigenaktivitet utover førestillingar og skulekvardag) med felleskulturelle referanserammer? Kva vil vi gjennom programmet si plassering i skulen vere med på å legge grunnlag for? Her er det store kulturpolitiske og danningopolitiske diskusjonar (Bjørnsen, 2009) som vert tidde i hel, og der det ikkje ligg til rette for at begge sider i samarbeidet får same grad av respekt. «Kunstlivets forakt for lærerstandens kulturelle kompetanse er større enn dets vilje til å respektere at det i skolen må være lærerne som er elevenes kultursjefer», seier Solhjell i sitt innlegg i klassekampen (2013), og set dermed fingeren på det som er eitt av dei såraste punkta i ordninga.

Denne uviljen mot at begge profesjonar skal ha lik part i samarbeidet, og mot å ta ein diskusjon kring kvalitet og innhald sett frå begge sider, gjev slik opphav til kritiske røyster mot prosjektet som eit heile. Eg har tidlegare hevda at det vil vere synd om vi får ei avvikling av

ordninga, av di det innanfor rammene ligg eit fagleg potensiale med stor verdi (Digranes, 2009a). Eg vil likevel understreke at dersom ordninga skal vidareførast, må det no bli rom for at *skuleverda* får ei tydeleg stemme inn i diskusjonen rundt kvar vegen går vidare, og kva ordninga skal vere for at skulen skal vere tent med det. Kunst og handverkslæraren må få rom til å utøve sin ekspertkompetanse og sitt profesjonelle skjønnsom den som kjenner fagområdet og eleven og skjeringpunktet til samfunnet. Kvalitet er ikkje berre knytt til *kunstverda* si vurdering og val av produksjon i forkant, men til gjennomføring og elevane sitt erfarte nivå (Nielsen, 2009). Kvalitet er også knytt til dei svært så betente orda læringsutbytte og samfunnsdanning i etterkant. *Kunstverda* kan ikkje gøyme seg bak PISA-forakt og legitimere all oppleving som verdi i opposisjon til dette. Skulen er både ein utdanningsinstitusjon og ein danningarena. Danna vert ein gjennom faginnhald og kunnskapsrepertoaret dette gjev for kritisk tenking. Diskusjonen rundt kva som ligg i dei mandata skulen og DKS har må takast. For at DKS skal kunne vere ei styrking heller enn ei svekking av kultur i skulen gjennom stadig outsourcing av ansvaret, må diskusjonen også takast på skulen sine premisser.

Å sjå på inter-profesjonelle problemstillingar, her samarbeidet mellom *kunstverda* og *skuleverda*, føreset ei forståing av at mykje av praksisproblematikken ligg i skjeringa mellom dei ulike profesjonsoppgåvene (Abbott, 1988, s. 33). Der oppgåvene er klare og jurisdiksjonen utfordra, vil ikkje dei same omveltingane finne stad. I situasjonar der kven som innehar ekspertkunnskapen og retten til å diagnostisere enten er uklære, eller er i endring gjennom at eksisterande profesjongrensar vert utfordra, vil det oppstå strategiar for å dra opp sterkare eller nye grensar for profesjonsutøving (Witz, 1992, s. 46).

I forlenginga ser eg at det er naudsynt å stille spørsmål ved om DKS er ein arena for profesjonskamp og forvitring av skulen sin kompetanse innanfor kulturfaga gjennom at vi ser flytting av jurisdiksjongrensar og ny-konstruerte demarkasjonsgrensar (Lamont & Molnár, 2002) for kven som vert oppfatta som profesjonelle i høve til å undervise faga i skulen (Kultur og kyrkjedepartementet, 2007). Eg meiner å ha identifisert det som kan kallast *Bump signs* (Digranes, 2009a), og stiller spørsmål om ordninga som i utgangspunktet skulle vere ei styrking av kunst og kultur i opplæringa, har blitt ei administrativ kvilepute og ei de-profesjonalisering av faglærarane i samarbeidet (Kultur og kyrkjedepartementet, 2007). Dette ser vi etter kvart at også vert løfta fram i nyare studiar av DKS: ”Vi spør hvorvidt dette kan tenkes å representere en begynnende outsourcing av kunstfagopplæringen i skolen, og om det kan tenkes at Skulesekken og andre tiltak på lang sikt vil kunne bidra til å svekke kunstfagene i skolen i stedet for å styrke dem ” (Christophersen & Breivik, 2013, s. 188). Myten som er skapt ut frå stereotypiske framstillingar om antagonist og protagonist og som media må bære ein stor del av skulda for å ha skapt, har klart å etablere dei symbolske grensene som faktiske grensar inn i offentlege dokument og føringar for arbeidsfordeling (Kultur og kyrkjedepartementet, 2007). Stereotypiane har gått frå å vere nettopp stereotypiar, som burde vere gjenstand for kritikk, til å etablere ein myte som er meir generelt akseptert om profesjonell kompetanse inn i DKS.

Dersom dette får feste seg meir, og DKS blir sett på som «nok kunst og kultur» i skulekvardagen, vil det føre med seg ei endring i jurisdiksjongrensar. Det kan bli snakk om ein Bump event der fagområdet Kunst og handverk, og kanskje også dei andre praktisk-estetiske faga, vert løfta ut av skulen. Kunstnarprofesjonen kan heilt eller delvis kome til å erstatte faglæraren som den som har ansvaret for feltet. Dette vil etter mitt syn vere ei klar svekking av fagområdet i samfunnet.

Ingvild Digranes

Førsteamanuensis, PhD,

Høgskolen i Oslo og Akershus, Fakultet for teknologi, kunst og design, Institutt for estetiske fag

E-post adresse: Ingvild.Digranes@hioa.no

References

- Abbott, A. (1988). *The system of professions: an essay on the division of expert labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Abbott, A. (1995). Things of Boundaries. *Social Research*, 62(4), s. 857-882.
- Adam, M. (2003). *Langsomt ble kunsten vår egen? En evaluering av et samarbeidsprosjekt mellom Norsk Form, Utsmykkingsfondet for offentlige bygg og Norsk Kulturråd om utsmykking og utforming av skoleanlegg*. Oslo: Norsk kulturråd.
- Amundsen, C. M. (2002). Bli det noen gang noe oppi der? *Arabesk, 2002 Den Kulturelle skolesekken - Temanummer*, s. 3.
- Antonsen, L. K. (2002). Den kulturelle skolesekken. En storbymodell i Tromsø kommune. Rapport fra første prosjektår skoleåret 2001-02. Tromsø: Tromsø fylkeskommune.
- Aslaksen, E., Borgen, J. S. & Kjørholt, A. T. (2003). *Den kulturelle skolesekken - forskning, utvikling og evaluering* (NIFU skriftserie nr. 21/2003). Oslo: NIFU - Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.
- Aslaksen, W. K. (1997). *Ung og lovende. 90-tallets unge kunstnere - erfaringer og arbeidsvilkår*. Oslo: Norsk Kulturråd.
- Bamford, A. (2012). *Arts and cultural education in Norway 2010/2011*. Bodø: Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen.
- Bénatouïl, T. (1999). A Tale of Two Sociologies. The Critical and the Pragmatic Stance in Contemporary French Sociology. *European Journal of Social Theory*, 2(3), s. 379-396.
- Bendz, M. (2002). Formidling til felles glede. *Arabesk 2002 Den Kulturelle skolesekken - Temanummer*, 17-18.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: theory, research, critique* (Rev. ed.). Lanham: Rowman & Littlefield.
- Birkeland, E., Andnes, S., Kirksæther, B., Espeland, M., Myhre, A. S., Duun, A. E., . . . Hamre, O. (2014). *DET MULIGES KUNST. Råd til kulturministeren og kunnskapsministeren*. Oslo: Kulturdepartementet og Kunnskapsdepartementet.
- Bjørnsen, E. (2009). *Norwegian cultural policy: a civilising mission?*, University of Warwick, Warwick. Henta frå <http://wrap.warwick.ac.uk/2740/>
- Boltanski, L. & Thévenot, L. (2000). The Reality of Moral Expectations: A Sociology of Situated Judgement. *Philosophical Explorations*, September(3), s. 208-231. doi: 10.1080/13869790008523332
- Boltanski, L. & Thévenot, L. (2006). *On Justification. Economies of Worth*. Princeton N.J.: Princeton University Press.
- Borgen, J. S. (2007). *Evaluering av Den kulturelle skolesekken - funn, problemstillinger og utfordringer*. Paper presented at the Dissemination of art - realities, ethics and challenges, Høgskolen i Oslo, Oslo, Norway.
- Borgen, J. S. & Brandt, S. S. (2006). *Ekstraordinært eller selvfølgelig? Evaluering av Den kulturelle skolesekken i grunnskolen* (NIFU STEP-rapport nr. 5/2006). Oslo: NIFU STEP.
- Breivik, J.-K. & Christophersen, C. (Reds.) (2013). *Den Kulturelle skolesekken*. Oslo: Kulturrådet.
- Brønne, K. (2011). Vedlikehold av ein konstruert kontrovers – kunstpedagogikk og handverkstradisjon i kunst- og handverksfaget. *FORMakademisk*, 4(2), s. 95-108.
- Carlsen, K. & Streitlien, Å. (1995). *Elev- og lærerperspektiv på formingsfaget resultater fra en spørreundersøkelse*. Notodden: Telemarkforskning.
- Christiansen, I. B. (2007). Kunst og pedagogikk - en krevende kombinasjon. *ABM-skrift*, 39(Lykketreff. Om de gode møtene i Den kulturelle skolesekken), s. 30-31.

- Christophersen, C. & Breivik, J.-K. (2013). Den kulturelle skolesekken: Spørsmål og utfordringer. In J.-K. Breivik & C. Christophersen (Reds.), *Den kulturelle skolesekken*. Oslo/Bergen: Norsk kulturråd hos Fagbokforlaget.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (1996). Teachers' Professional Knowledge Landscapes: Teacher Stories. *Stories of Teachers. School Stories. Stories of Schools. educational Researcher*, 25(3), s. 24-30.
- Czarniawska, B. (1998). *A narrative approach to organization studies*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Czarniawska, B. (2004). *Narratives in social science research*. London: Sage. doi: 10.4135/9781848608184.n29
- Danbolt, G. & Enerstvedt, Å. (1995). *Når voksenkultur og barns kultur møtes: en evalueringsrapport om de kulturformidlingsprosjekter for barn som Barnas hus, Bergen, har satt i gang*. Oslo: Norsk kulturråd.
- Danto, A. C. (1986). *The philosophical disenfranchisement of art*. New York: Columbia University Press.
- Dickie, G. (1984). *The Art Circle. A Theory of Art*. New York: Haven.
- Digranes, I. (2009a). *Den Kulturelle Skolesekken. Narratives and Myths of Educational Practice in DKS projects within the Subject Art and Crafts, Context: 38*. Oslo: Arkitektur- og Designhøgskolen.
- Digranes, I. (2009b). The Norwegian School Subject Art and Crafts - Tradition and Contemporary Debate. *FORMakademisk*, 2(2), s. 26-36.
- Eidem, Å. (2007, 13.08.2007). - Ikke plass til flere kulturfag, *Aftenposten*, s. 8.
- Eisner, E. W. (1998). Does Experience in the Arts Boost Academic Achievement? *Art Education*, 51(1), s. 7-15.
- Fønhus, K., Kjelstrup, G., Skattebo, D. H. & Tuff, M. (2000). Evaluering av "Den kulturelle skolesekken" i Sandefjord. Bø: Høgskolen i Telemark.
- Gerhardsen, A. (2007). Glede av glass. *ABM-skrift*, 39(Lykketreff. Om de gode møtene i Den kulturelle skolesekken), s. 6-8.
- Haaland, A. G. (2007, 06.02.2007). Absurde påstander om kunst, *Aftenposten*, s. 12.
- Haugen, K. (2006, 09.05.2006). Kunst som redning, *Klassekampen*.
- Henmo, O. (2006, 06.10.2006). Kulturkollisjonen, *Aftenposten. A-magasinet*, s. 22-24.
- Karlsen, S. I. (2007). Opplevelseslæring. *ABM-skrift*, 39(Lykketreff. Om de gode møtene i Den kulturelle skolesekken), s. 9-12.
- Kjosavik, S., Koch, R.-H., Skjeggstad, E. & Aakre, B. M. (2003). *Kunst og håndverk i L97. Nytt fag - ny praksis?* Notodden: Telemarksforskning.
- Klafki, W. (1997). Kritisk-konstruktiv didaktik. In M. Uljens (Ed.), *Didaktik - teori, refleksjon och praktik* (s. 215-228). Lund: Studentlitteratur.
- Klein, J. T. (1990). *Interdisciplinarity: history, theory, and practice*. Detroit: Wayne State University Press.
- Kristiansen, L. P0. (2007). *Den kulturelle skolesekken i Akershus - en brukerundersøkelse*. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Kulturdepartementet. (2013). *Kulturutredningen 2014*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste. Informasjonsforvaltning.
- St.meld. nr 38 (2002-2003). (2003). *Den kulturelle skolesekken*. Oslo: Kultur og kyrkjedepartementet.
- St.meld. nr. 8 (2007-2008). (2007). *Kulturell skolesekk for framtida*. Oslo: Kultur og kyrkjedepartementet.
- Kunnskapsdepartementet, & Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (pp. 232). Henta frå <http://www.udir.no/Lareplaner/>
- Lamont, M. & Molnár, V. (2002). The Study of Boundaries in the Social Sciences. *Annual Review Sociology*, 28, s. 167-195. doi: 10.1146/annurev.soc.28.110601.141107
- Landsverk, J. (2004). En kulturell pengesekk. *Billedkunst*, 2004(7), s. 9-10.
- Latour, B. (2004). Why Has Critique Run out of Steam? From Matters of Fact to Matters of Concern. *Critical Inquiry*, 30(winter), s. 225-248. doi: 10.1086/421123
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social. An introduction to actor-network-theory*. Oxford: Oxford University Press.

- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. (1998). *Narrative Research. Reading, Analysis, and Interpretation* (Vol. 47). London: Sage.
- Lindén, H. (2004). "Tørrfisker stinka, men kahytten var topp" En oppfølging av to modeller for organisering av Den kulturelle skolesekken. Oslo: Institutt for samfunnsforskning.
- Mangset, P. (2004). "Mange er kalt, men få er utvalgt": kunstnerroller i endring. Bø: Telemarksforskning-Bø.
- Mortensen, J. (2005, 17.11.2005). Røykbomber som kunst, Kronikk, *Aftenposten*, s. 4.
- Mæland, K. (2006). Den kulturelle skolesekken forventning - formidling - fellesskap. Stord: Høgskolen Stord/Haugesund.
- Nesje, S. B. Ø. & Klakegg, L. (2007). Den kulturelle skolesekken som skoleutvikling - erfaringer fra et prosjekt i Oslo. *ABM-skrift*, 39 (Lykketreff. Om de gode møtene i Den kulturelle skolesekken), s. 13-16.
- Nielsen, L. M. (2009). *Fagdidaktikk for kunst og håndverk i går, i dag, i morgen*. Oslo: Universitetsforl.
- Nolin, J. (2008). *In search of a new theory of professions*. Borås: University of Borås.
- Pettersen, J. R. (2007). Stjerner i auga. *ABM-skrift*, 39(Lykketreff. Om de gode møtene i Den kulturelle skolesekken), s. 4-5.
- Rabkin, N., Reynolds, M., Hedberg, E. & Shelby, J. (2011). A REPORT ON THE TEACHING ARTIST RESEARCH PROJECT. Teaching Artists and the Future of Education. Chicago: NORC at the University of Chicago.
- Riessman, C. K. (1993). *Narrative Analysis* (Vol. 30). London: Sage.
- Schjønby, N. (2004a). Fem kunstnere om Skolesekken. *Billedkunst*, 7, s. 11.
- Schjønby, N. (2004b). Kunstfaglig kompetanse er viktig. *Billedkunst*, 7, s. 11.
- Selmer-Olsen, I. (2003). Barnekulturforskningens utvikling og nytte. In S. Sagberg & K. Steinholt (Eds.), *Barnet. Konstruksjoner av barn og barndom* (s. 239-258). Oslo Universitetsforlaget.
- Skjelbred, L. (2007). Vil nå alle med kultur i skolen. *Utdanning*, 1. Henta frå http://www.utdanningsnytt.no/templates/udf20_15495.aspx?mode=print
- Skrede, T. (2002a). Bilder på og fra en utstilling. *Arabesk, 2002 Den Kulturelle skolesekken - Temanummer*, s. 11-12.
- Skrede, T. (2002b). Kan et luftslott bli til en opera? *Arabesk, 2002 Den Kulturelle skolesekken - Temanummer*, s. 8-11.
- Solhjell, D. (2006). *Kuratorene kommer. Kunstpolitikk 1980-2006*. Oslo: Høgskolen i Lillehammer, Universitetet i Oslo.
- Solhjell, D. (2013, 05.11.2013). Et innsnevret kulturbegrep, *Klassekampen*, s. 22.
- Stavanger Aftenblad. (2005, 02.06.2005). Pressen skriver for lite om barnekunst, *Stavanger Aftenblad*, s. 48.
- Stavrum, H. (2013). Begeistringsforskning eller evalueringstyranni? Om kunnskap om kunst for barn og unge. *Nordisk kulturpolitisk tidsskrift*, 16(1), s. 154-171.
- Sund, E. B. (2002a). Formidlingen er for tilfeldig. I: *Arabesk, 2002 Den Kulturelle skolesekken - Temanummer*, s. 24-26.
- Sund, E. B. (2002b). Tredd nedover ørene? *Arabesk, 2002 Den Kulturelle skolesekken - Temanummer*, s. 27.
- Sund, E. B. (2002c). Ønsker ikke sensur. *Arabesk, 2002 Den Kulturelle skolesekken - Temanummer*, s. 28-29.
- Sørheim, E. (2005, 29.11.2005). Kulturell skolesekk: Kunsten krever engasjement, *Debatt, Aftenposten*.
- Trohaug, M. (2002). Jo visst er det vits... *Arabesk, 2002 Den Kulturelle skolesekken - Temanummer*, s. 22.
- Witz, A. (1992). *Professions and patriarchy*. London: Routledge. doi: 10.4324/9780203167786